

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: ¿EVALUACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO?¹

EDUCATION QUALITY EVALUATION: EVALUATION FOR IMPROVEMENT?

Juny Montoya Vargas

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

Fecha de recepción y de aceptación: 21 de noviembre de 2022, 19 de diciembre de 2022

En este breve texto abordo la evaluación de la calidad de la enseñanza, de los programas educativos y, en general, de la educación, de manera introductoria, con la intención de presentar al lector no especializado algunas reflexiones sobre los principales enfoques que han orientado y siguen orientando las prácticas evaluativas en la educación.

Aunque parto de la conceptualización de la evaluación como una investigación sobre el valor educativo de lo que hacemos, vale la pena hacerse unas preguntas de reflexión inicial que se responden de manera distinta según el enfoque de evaluación que adoptemos: ¿Para qué evaluamos? ¿Qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos? ¿Qué aprendemos con la evaluación? ¿Qué enseñamos con la evaluación? (López, 2014).

El enfoque que se adopte sobre la evaluación determinará las respuestas que se den a estas preguntas. Quisiera aquí explicar brevemente qué implican estas preguntas, aunque teniendo en cuenta que la respuesta de todo enfoque a las dos primeras condiciona el cómo, trataré el asunto del “cómo” en mi explicación sobre los enfoques de evaluación.

Para qué evaluamos

Responder la pregunta “¿Para qué evaluamos?” permite pensar en un diseño específico para cumplir ese propósito. No es lo mismo evaluar para tomar decisiones sobre quién aprueba o reprueba que evaluar para tomar decisiones sobre cómo mejorar el currículo, o evaluar para saber qué es lo que estamos haciendo bien o mal y tomar decisiones de mejoramiento.

Estos propósitos que acabo de mencionar suponen diseños evaluativos distintos, lo que a su vez significa usar herramientas específicas, métodos específicos y hacer análisis específicos que nos permiten responder a esta pregunta.

A veces se inician procesos de evaluación porque hay que evaluar y parecería que se da por sentado que la evaluación es útil, pero si no nos hacemos la pregunta del “para qué” usaremos la evaluación, muy probablemente la información que recojamos no nos sirva para tomar el tipo de decisiones que queremos tomar. Entonces, lo primero que debemos preguntarnos es para qué vamos a evaluar, qué tipo de decisión queremos tomar, y eso nos va a decir qué tipo de información vamos a recabar y qué fuentes son válidas para responder a esas preguntas y, por lo tanto, recogeremos información que efectivamente nos permita responderlas. Eso tiene que ver con lo que estamos evaluando, ya sea los aprendizajes de los estudiantes, la calidad de la docencia, la calidad de la institución educativa o la calidad de la educación.

¹ Este texto es una versión editada de la conferencia “el uso de la evaluación para la toma de decisiones” dictada por la autora para el programa “Fulbright Lectures” el 22 de septiembre de 2022.

¿Qué estamos evaluando?

¿Qué evaluamos? ¿La calidad del profesor, del programa, del aprendizaje del estudiante? En mi experiencia, eso no está tan claro cuando ocurren procesos de evaluación en las instituciones y ahí hay problemas no solo técnicos sino éticos que se derivan de no tener claro lo que estamos evaluando y, obviamente, el cómo evaluamos.

Como decía antes, ¿qué se deriva de lo que evaluamos? Si lo que evaluamos es el aprendizaje de los estudiantes como un resultado, entonces el “cómo” de esa evaluación supondrá una evaluación al final de un proceso educativo; lo que nos da cuenta de eso no una evaluación cualquiera, sino hacer una evaluación válida, en el sentido de que recoge efectivamente qué es lo que los estudiantes aprendieron.

¿Qué aprendemos y qué enseñamos a partir de la evaluación?

Podemos aprender muchas cosas de la evaluación que nos pueden motivar hacia nuevos procesos de evaluación, o nos pueden llevar a aprender que la evaluación no es útil, o que la evaluación es algo a lo que tenerle miedo. Cuando la evaluación no es clara en sus propósitos, no es clara en sus métodos, cuando las decisiones que se toman no se compadecen con lo que se ha recabado es cuando aprendemos que debemos temerle a la evaluación. Es en este sentido que a veces las reticencias hacia la evaluación parecen estar justificadas, pero también cabe preguntarse: ¿qué enseñamos? Los distintos enfoques de la evaluación nos permiten ver que mediante la evaluación podemos enseñar procesos democráticos, enseñar a apropiarse de los programas de las instituciones educativas, o incluso enseñar cómo aprender.

Hay muchos aprendizajes y muchas enseñanzas que se pueden derivar de una evaluación si tenemos claro qué queremos hacer, cómo lo queremos hacer y presentamos de manera clara esas preguntas, esos métodos y esos resultados a las personas que participan en los procesos de evaluación. Este qué aprendemos y qué enseñamos está orientado también a saber qué aprendemos los que hacemos la evaluación y los que toman las decisiones, pero también el “qué enseñamos” tiene que ver con las personas que participan en los procesos de evaluación, no solo con quienes son evaluados, sino con todas las personas que hacen parte de un proceso evaluativo. Cuando un profesor evalúa a sus estudiantes, además de darles retroalimentación sobre cómo van en su proceso de aprendizaje, también recibe retroalimentación sobre la efectividad su enseñanza. Si a mis estudiantes, a todos mis estudiantes, les está yendo mal en las evaluaciones, eso me dice algo sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero también me dice algo sobre qué tan efectiva estoy siendo yo como profesora y probablemente también me diga algo sobre la efectividad del currículo o de la evaluación misma. Puede ser una oportunidad de aprendizaje dependiendo de cómo la usemos; la evaluación, puede ser una oportunidad para el mejoramiento.

Aunque me estoy moviendo indiscriminadamente de evaluación del aprendizaje a la evaluación de la institución, después haré algunas precisiones sobre esta distinción. Por ahora, baste con decir que si nos remitimos a un concepto de evaluación amplio que cubre todos esos distintos niveles, podemos evaluar el aprendizaje de los estudiantes, la institución o eso tan abstracto que es la calidad de la educación. Todo eso es evaluación y estas preguntas aplican a todos estos procesos.

En este punto, sobre el concepto de evaluación, hay que decir que evaluar no es medir, una confusión que se produce a veces. Cuando yo le digo a alguien que tiene un cinco, no le estoy diciendo nada en términos evaluativos. Cuando yo le digo a una institución educativa que tiene un puntaje de 300 tampoco le estoy diciendo mucho en términos evaluativos. Un puntaje o una medición no es una evaluación. Un puntaje es un dato y esos datos son un componente de algo más amplio que llamamos evaluación. En estricto sentido, quienes han trabajado estos temas definen la evaluación como la emi-

sión de un juicio de valor sobre la calidad de algo (Scriven, 1991).

En el contexto educativo, evaluar es emitir un juicio sobre el aprendizaje. Lo que estoy diciendo es que se obtuvo un nivel de aprendizaje o no se obtuvo el nivel de aprendizaje esperado; cuando digo eso, estoy emitiendo un juicio de valor. Estoy diciendo “es deficiente” o “es suficiente” o “es excelente”, y eso es un juicio de valor, lo mismo si hablamos de la docencia o de los programas de estudios o de las instituciones educativas.

Una cosa es el dato, el simple puntaje, y otra cosa es que a partir de eso o de información adicional podamos emitir un juicio de valor sobre algo y poder decir que ese aprendizaje es adecuado o no es adecuado, si esa docencia es de calidad o no es de calidad, sí el programa de estudios es de alta calidad o no es de alta calidad. Eso supone emitir un juicio de valor que requiere algo más de una medición, algo más de información.

Si se requiere más información, hay que ver la evaluación como un proceso de investigación. Si nos proponemos tratar de averiguar la calidad de una institución educativa, tengo que concebir esa empresa como un proceso o proyecto de investigación. Tengo que pensar primero qué voy a entender por calidad educativa y luego qué medios van a permitir responder a esa pregunta. Dependiendo de cómo defina la calidad educativa tendría que ir a recoger la información que me permita dar cuenta de esa calidad. Una vez que tenga esa información tendré que analizarla y tomar decisiones. Pero ¿qué significa evaluar algo tan complejo como “la calidad educativa”? ¿Qué queremos decir con eso?

Aquí quiero hacer una síntesis de los enfoques que han predominado en relación con el concepto de calidad educativa y que se ven reflejados sobre todo en los sistemas de acreditación, sistemas que se supone que evalúan la calidad de la educación. Entre ellos, se han impuesto dos enfoques (Montoya & Escallón, 2013).

El primero es el enfoque basado en insumos, es decir, la evaluación de la calidad de una institución educativa o de un programa educativo en función de los recursos necesarios para la prestación de servicios educativos. Desde el inicio de los sistemas de acreditación, las instituciones han tenido que mostrar que tienen recursos físicos, humanos, académicos, planes, programas, etcétera; en general, deben cumplir con una “lista de chequeo” de cosas que hay que tener y que —se supone—son garantía de alguna manera de que pueden ofrecer una educación de calidad.

Está demostrado que este modelo es insuficiente porque tener esos recursos no es garantía de calidad. Puede ser que no tenerlos sea una garantía de falta de calidad, puesto que una institución educativa que carece de biblioteca, de docentes, de los recursos básicos, no puede ofrecer una educación de calidad, pero no podemos garantizar que tener bibliotecas, docentes y recursos equivalga a ofrecer educación de calidad.

Por oposición, el modelo que se ha venido implementando en los últimos tiempos es un modelo que asocia la calidad de la educación con los resultados de la educación. A los resultados de la educación los empezamos a ver en estos términos, un poco industriales, que no comparto. En general, el modelo obedece a esta lógica: “¿Qué es lo que se espera de un proceso educativo?”. Es evidente que se espera que los estudiantes aprendan cosas, por lo que evaluar la calidad de la educación equivaldría a evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta lógica es un modelo imperante en los programas de evaluación educativa desde mediados del siglo pasado. En nuestro contexto es la gran novedad de las últimas normativas sobre acreditación de las universidades, pero no es muy reciente en su conceptualización (Jornet, González & Bakieva, 2012).

La evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes nos dice si estos aprendieron o no aprendieron lo que el programa dijo que se proponía enseñarles. Si lo vemos en estricto sentido, po-

dríamos decir que sí es un modelo adecuado para medir la calidad educativa. No obstante, habría que preguntarse si esto es suficiente para dar cuenta de la calidad de un programa educativo o qué decisiones se pueden tomar a partir de esos resultados de aprendizaje. Aquí habría que decir, en primer lugar, que no es suficiente, puesto que en la educación los procesos son tan importantes como los resultados, es decir, uno puede obtener resultados de maneras que no son educativas. Yo podría obtener resultados entrenando a los estudiantes para las pruebas y eso no es equivalente a una educación de calidad. En un sistema centrado en los resultados se pierden de vista los procesos, la calidad intrínseca, por así decirlo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos procesos tienen que ver con cosas que consideramos valiosas en la educación como la participación en clase de los estudiantes, que sean activos en su proceso de aprendizaje, consideramos valioso que haya preguntas por parte de los profesores, pero también de los estudiantes. Hay unas cosas que son valiosas por sí mismas, como ciertas prácticas que no necesariamente pueden verse reflejadas en los productos cuando obtenemos los resultados, pero, además, cuando observamos los resultados del aprendizaje, nos queda la pregunta, se hayan o no obtenidos, de qué pasó en el proceso. Si solo vemos los resultados nos decimos nada sobre dónde debe hacerse una intervención; si tenemos que tomar medidas de mejora a partir de los resultados de aprendizaje, no será obvio en muchos casos que cierto resultado de aprendizaje nos lleve hasta cierto punto en el programa educativo. En este sentido la mirada a los resultados nos aporta un componente importante, pero deja por fuera otros elementos como los asociados a los procesos.

En segundo lugar, si queremos tomar decisiones, tenemos que empezar por aclarar qué estamos definiendo como calidad y qué aspectos vamos a considerar como calidad para tomar decisiones en mejoramiento con relación a ello. ¿Vamos a tomar decisiones en relación con los insumos, en relación con los resultados de aprendizaje, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje? Cada uno de estos procesos nos va a llevar a un camino distinto a la hora de saber qué decisiones de mejoramiento podemos tomar.

Enfoques de la evaluación

La evaluación tiene distintas funciones. Podemos usar la evaluación para hacer un diagnóstico de la situación de cómo están o cómo llegan los estudiantes o los profesores, o de cómo está la institución educativa en relación con sus recursos. También puedo hacer una evaluación con el propósito de generar un diálogo. La evaluación participativa, por ejemplo, es una evaluación dialógica: se quiere hacer un proceso de evaluación porque la evaluación me permite dialogar con las partes interesadas a partir de una información que es importante para todos, que es valiosa.

La evaluación, cuando está bien hecha, me permite comprender la situación, me permite comprender qué está pasando en una institución, me permite comprender qué está pasando con el currículo, que está pasando con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación me puede servir para dar retroalimentación o para recibir retroalimentación.

¿En qué consiste evaluar y qué es lo que la evaluación busca responder? Me referiré a varios enfoques, ya que una vez definido qué es lo que quiero saber, tengo que pensar también cuál es el enfoque de evaluación que voy a utilizar. Aquí presento un panorama general para ilustrar distintos caminos o enfoques de la evaluación.

El primer enfoque, el de evaluación por objetivos (Tyler, 1949), intenta determinar el grado en que se han conseguido los objetivos de un programa o proceso. Como dije antes, evaluar no es lo mismo que medir, pero, cuando hablamos de evaluación por objetivos, el enfoque se basa de manera fuerte en la medición, ya que a partir de ella viene el juicio de valor de si los objetivos se cumplieron de manera satisfactoria o no.

¿Qué me dice entonces la evaluación por objetivos? Me dice en qué grado el programa está consiguiendo o no sus objetivos educativos. Digamos que este enfoque es un enfoque alineado con el llamado “enfoque centrado en los productos”, ya que estoy hablando de los resultados en términos de qué tanto se cumplieron los objetivos propuestos por el programa.

Hay otros enfoques muy interesantes en los que se plantea, por ejemplo, la evaluación libre de objetivos (Scriven, 1991). Esto lo menciono porque tenemos concepciones muy interiorizadas en las cuales la evaluación siempre está orientada hacia los objetivos, tanto que pensamos que evaluar siempre consiste en saber qué tanto se logran los objetivos. Sin embargo, hay modelos en los cuales se dice que no deberíamos hacer una evaluación orientada, es decir, sesgada, por los objetivos: no debería importar qué dijeron los que diseñaron el programa. Si es un programa de lectoescritura, los estudiantes tendrán que aprender a leer y escribir, no debe importarme si el diseñador del programa dijo “Yo quiero que los niños desarrollan un aprecio por la literatura”; ese podrá ser un objetivo del creador del programa, pero el propósito, digamos la naturaleza de un programa de lectoescritura, es que los niños aprendan a leer y escribir; luego lo que tengo que evaluar es si aprendieron a leer y a escribir, y eso lo puede hacer y debería hacerlo un evaluador preferiblemente ajeno al programa, que diera cuenta de hasta qué punto se logró lo que pertenece a la naturaleza del programa, con independencia de los objetivos de quienes lo diseñaron.

Esto no es más que un paréntesis para ilustrar que hay enfoques que no necesariamente se centran en los objetivos. Hay otros enfoques que resuelven en parte la preocupación ya mencionada de que si uno se centra mucho en los objetivos, o solamente en el logro o no logro de los objetivos, el resto del programa educativo queda como una caja negra. ¿Cuál sería el enfoque nos permitiría descubrir lo que hay en esa caja negra? Un enfoque como la evaluación comprensiva (Stake, 1991) precisamente lo que busca es no solamente mirar si se lograron o no los objetivos sino tratar de responder a las necesidades de información de distintas audiencias y de distintos interesados.

¿Qué clase de información requieren los docentes para tomar decisiones de mejoramiento sobre la docencia? ¿Qué clase de información requieren los directivos? ¿Qué clase de información requieren las familias? ¿Qué clase de información requiere los órganos administrativos encargados de la educación o las distintas audiencias? Cada grupo o institución tiene distintas necesidades en función de distintos intereses, unos intereses legítimos en principio, luego la evaluación debería tratar de dar cuenta de esos distintos intereses y debería tratar de responder a ellos. Si se está evaluando la calidad de un programa, habría que averiguar cuál es la opinión que tienen distintos grupos de interés en relación con ese programa, y no solamente recoger esa opinión, sino también información más objetiva sobre qué tanto se están teniendo en cuenta esos intereses o atendiendo sus necesidades en el programa.

Un enfoque comprensivo no solamente presta atención a los resultados, sino que mira antecedentes, el contexto en el cual se desarrolla el programa, el contexto en el que se ubica la institución educativa, las interacciones, los procesos y los resultados. No es que se dejen por fuera los resultados, pero tendrá en cuenta que no es lo mismo evaluar el aprendizaje en todas las instituciones porque cada institución, sus antecedentes, su contexto y sus interacciones son distintas.

Un enfoque orientado al uso y a la decisión (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) es cercano a este modelo comprensivo, puesto que busca recoger información pertinente para usuarios específicos y predefinidos por el programa para unos usos determinados. Mientras la evaluación comprensiva trata de responder a todos los grupos de interés, una evaluación orientada al uso o a la decisión atiende ante todo a las preocupaciones de quienes toman las decisiones, que son las personas que efectivamente van a usar la evaluación. Una de las cosas más interesantes que ocurre en el mundo de la evaluación es que la evaluación sirve para muchas cosas, pero no siempre la usamos, sino que a veces nos que-

damos en la pura medición. El enfoque orientado al uso o a la decisión lo que busca es precisamente responder las necesidades de información de quienes toman las decisiones y de quienes sí van a usar la evaluación para ello. Este enfoque, al igual que la evaluación comprensiva, tiene en cuenta el contexto, lo que aquí se conoce como “inputs” (“entradas”), como el diseño de los programas, los procesos (es decir, las interacciones), las actividades de enseñanza aprendizaje y los productos (o, más bien aquí, los resultados de corto mediano y largo plazo del programa).

Uno de los enfoques que considero más relevantes para la evaluación hoy, de carácter más político y que, en mi opinión, es muy valioso, es el de la evaluación participativa (Cousins & Whitmore, 1998), que la entiende como una oportunidad de participación y empoderamiento de los distintos grupos de interés o interesados (“stakeholders”). En este caso, la evaluación ya no se limita a un ejercicio de recolección de información o a responder a necesidades de información para tomar decisiones, sino que se convierte en un proceso educativo mediante el cual distintos grupos producen conocimiento para tomar acciones que permitan modificar la realidad y tomar decisiones sobre el programa con la institución educativa de manera participativa. Esto supone un trabajo extenso, en el que además de recoger información de los distintos grupos hay que involucrarlos en el diseño, en la recolección de información como en el análisis y en la toma de decisiones a partir de lo trabajado. La pregunta que orienta este enfoque es cómo podemos transformar la realidad de acuerdo con nuestro contexto, es decir, vamos a recoger información que nos permita tomar decisiones, pero además vamos a tomar decisiones que son pertinentes para ese contexto, porque desde que formulamos las preguntas y desde que formulamos los métodos estuvimos participando, teniendo en cuenta ese contexto. En la realidad lo que se está evaluando es la situación de la gente en la comunidad y su contexto; se está evaluando no el aprendizaje en abstracto, sino el aprendizaje de unos estudiantes en unas condiciones específicas, de un grupo poblacional que tiene estas necesidades particulares. Eso lo que vamos a tratar de entender y a partir de ahí vamos a tratar de tomar decisiones.

Cada uno de estos enfoques usa distintos métodos, tiene un proceso distinto y lleva a unas conclusiones distintas sobre qué hacer y cómo hacerlo. No son necesariamente incompatibles, pero vale la pena volver a las preguntas del para qué queremos evaluar, cuál es la información que queremos recoger y qué queremos lograr con la evaluación. Por ejemplo, la evaluación participativa quiere producir, además de un juicio de valor, una transformación de la realidad a partir del involucramiento de todas las personas interesadas; tiene una intención política y no solo técnica, por decirlo de alguna manera. A mí juicio, toda evaluación es política, pero la evaluación participativa hace explícita esta intención.

A continuación, quisiera tratar la evaluación para el mejoramiento de manera algo más detallada porque es el enfoque con el que más se asocia el concepto de la evaluación, es decir, el uso de la evaluación para la toma de decisiones de mejoramiento. Esas decisiones pueden ser muy distintas, pero en principio pensaríamos que la evaluación me permite tomar decisiones para mejorar la pertinencia del currículo, la efectividad de la enseñanza el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, los futuros esfuerzos de los estudiantes y los futuros esfuerzos de los profesores, los posibles ajustes que habría que hacer tanto el aprendizaje como la enseñanza y muchas cosas más.

Evaluación para el mejoramiento

Dependiendo de cómo orientemos la evaluación nos va a dar información útil para tomar distinto tipo de decisiones, pero no toda evaluación es útil para tomar cualquier decisión; por eso es tan importante tener claro desde el principio cuál es el propósito de la evaluación y usar las herramientas adecuadas para recabar la información que nos permite tomar esa decisión. No es lo mismo tomar decisiones sobre los profesores que tomar decisiones sobre el currículo y, si usamos solamente un indicador, es posible que ese indicador sea insuficiente para tomar ese tipo de decisiones, de ahí la necesidad de

hablar de sistemas de evaluación o de sistemas integrales de evaluación, ya que gracias a ellos contaremos con distintos indicadores con los que, dentro de lo posible, podemos tener una comprensión de la complejidad de lo que estamos evaluando y tomar decisiones más informadas.

¿Qué significa hablar entonces de un sistema de evaluación en el contexto de las instituciones educativas? ¿Qué significa hablar de un sistema integral de evaluación? Por una parte, significa recoger información sobre los estudiantes, pero no solo para darle información a los estudiantes o para saber en qué están los estudiantes, sino para que la información sobre los resultados de aprendizaje de información útil sobre la efectividad de la enseñanza y la efectividad de la calidad de la institución educativa. Por otra parte, con la evaluación de los cursos y de los profesores pasa lo mismo. Podemos evaluar a los profesores para darles información a ellos, para tomar decisiones sobre los profesores (sobre quiénes se quedan, quiénes se van, quiénes necesitan programas de formación adicionales o qué necesidades de capacitación existen en los profesores para apoyar sus procesos), pero la evaluación de los cursos y la evaluación de los profesores también es un insumo para la evaluación de la institución educativa ya que dice algo sobre los insumos de la evaluación educativa. Como ya mencioné, la evaluación de los programas educativos se compone en gran medida de la evaluación de los resultados de aprendizaje, y también de la evaluación de la docencia, pero no solo es eso. La evaluación de los programas junto con la de los otros componentes. los otros recursos y procesos nos van a permitir decir algo sobre la institución educativa. Todos estos elementos combinados nos permiten decir algo sobre la calidad de la institución educativa y un reporte de la institución educativa es un reporte que debería combinar todos esos elementos.

Por otra parte, cuando hablamos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes tomamos un camino en relación con la evaluación que es la evaluación del aprendizaje, pero no debemos dejar de lado las posibilidades de hacer evaluación para el aprendizaje, es decir, una evaluación que me ayude a aprender y que en los contextos educativos llamamos “evaluación formativa”. También deberíamos considerar la evaluación como aprendizaje, es decir, que el propio proceso de evaluación puede ser una oportunidad para generar nuevos aprendizajes.

Así como digo que la evaluación no es un dato, tampoco se limita al juicio evaluativo. Cuando decimos “evaluación para el mejoramiento” ¿a qué nos referimos? Siguiendo a Susan Noffke (Somekh & Noffke, 2009), pienso en la evaluación para el mejoramiento en términos de ciclos de investigación-acción; un ciclo de investigación acción funciona como un proceso en espiral que inicia con un ejercicio de planeación, luego se actúa, se observa esa actuación, se reflexiona sobre lo acontecido y a partir de esa reflexión se toman otra vez nuevas decisiones. El ciclo se vuelve una espiral en la medida en que cuando hemos dado una vuelta no estamos en el mismo sitio, sino que quedamos en un mejor lugar. Se va ampliando, va profundizándose, va mejorando lo que estoy haciendo, porque en cada interacción estoy aprendiendo a partir de la información que recogí.

¿Cómo se ve eso cuando pensamos en el mejoramiento educativo? Si pienso en la evaluación para el mejoramiento significa que se planean procesos de formación y eso se pone en acción en el currículo mediante las prácticas de enseñanza y aprendizaje y se pueden evaluar esas prácticas, evaluar ese currículo en acción a través de la observación, a través de la evaluación del aprendizaje de los resultados del aprendizaje y de los otros insumos que considere necesarios. Toda esa información se analiza y se toman decisiones de mejoramiento. Entonces, se vuelve un ciclo de mejoramiento en la medida que efectivamente se use la información recogida para tomar decisiones para mejorar, ya sea los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea el diseño curricular, ya sea el componente que necesite mejorar en relación con el objeto evaluado. Esto es lo que creo que muchas veces se nos escapa, pero no porque no queramos hacerlo, sino, por razones de tiempo y de recursos.

La mayor parte del tiempo nos la pasamos en modo acción y evaluación, pero rara vez tenemos el tiempo de detenernos a decir: “Bueno, ya evalué, ¿qué me dice esa información?, ¿Qué debo mejorar? ¿Cómo voy a poner en práctica esa información mediante un plan de mejoramiento? ¿Cómo se va a ver reflejado en el nuevo año o ciclo académico? ¿Cómo se va a ver eso que aprendí en las instituciones educativas?”. Pasamos todo el tiempo enseñando y evaluando, y, muchas veces, insisto, cuando decimos “evaluación” no necesariamente pensamos en ese ciclo completo. Hay limitaciones de tiempo y recursos, todos los tenemos para hacer esa clase de evaluación, pero parece un enorme desperdicio de recursos recoger un gran volumen de información que no se procesará. Si bien es cierto que analizarla, y tomar e implementar decisiones es un esfuerzo adicional, no puede ser que teniendo recursos limitados hagamos tantos esfuerzos por hacer y por evaluar y no nos podemos sentar a reflexionar, que no le saquemos todo el provecho a este evaluar para tomar decisiones de mejora.

Principios que deben orientar la evaluación

No siempre la evaluación cumple con principios que garanticen su efectividad para tomar decisiones (López, 2014). Estos principios se pueden ver como principios técnicos, pero son también principios éticos. Ante todo, hay que considerar el principio de la validez: ¿qué significa validez en la evaluación y específicamente en la evaluación para el mejoramiento? Que las interpretaciones que se hagan y las decisiones que se tomen con base en los resultados de una evaluación respondan a su propósito. Si las decisiones que debo tomar son para el mejoramiento, no deberían ser decisiones de selección o de exclusión, y este es un principio que se viola con muchísima frecuencia.

Si alguien dice: “vamos a observar las clases porque estamos haciendo una evaluación del programa”, entonces no estamos haciendo evaluación del docente. Debería estar claro. Si la evaluación del docente es parte de la evaluación del programa y si las decisiones que se van a tomar recaen sobre el docente, es importante que lo sepa la persona que está siendo evaluada. Ese principio se viola con mucha frecuencia cuando se recoge información con un propósito y luego se usa con otro distinto. Lo primero que necesitamos es estar seguros de que la evaluación que estamos haciendo tiene un propósito claro y que las decisiones que se van a tomar son consistentes con ese propósito.

Otro principio es el de la confiabilidad. Las evaluaciones son confiables cuando son aplicadas e interpretadas congruentemente de un contexto a otro. Esta es una de las quejas que uno encuentra con más frecuencia en el sector educativo y que tiene justa razón. Las instituciones dicen: “Mi contexto es este y esa evaluación estandarizada no da cuenta de los retos que este contexto me implica”. Si estamos en el contexto de toma de decisiones para el mejoramiento, una institución educativa tiene que poder ser evaluada, pero también tomar decisiones atendiendo a esos contextos; los resultados no son necesariamente equiparables sin más a los resultados de otra institución, por la simple razón de que el contexto es diferente. Este criterio también es algo que con mucha frecuencia tenemos dificultades para validar en la medida en que las evaluaciones efectivamente son afectadas por los contextos.

Según el principio de alineación, tiene que haber concordancia entre lo que se evalúa y los demás elementos del currículo (las metas del programa, los objetivos del curso, las actividades de enseñanza aprendizaje, etcétera). Es un criterio técnico de alineación curricular, pero creo que es un criterio importante para que la evaluación oriente efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si la evaluación no está alineada con los propósitos del programa y con las actividades de aprendizaje probablemente no nos dirá gran cosa sobre los resultados de aprendizaje del programa, porque no es ese el concepto que se está evaluando en realidad.

Según el principio de imparcialidad, el diseño de la evaluación es imparcial cuando en sí mismo no perjudica a grupos o individuos particulares. Sabemos que las evaluaciones, por su diseño, terminan

muchas veces teniendo sesgos. Hay que ser consciente de que no existe tal cosa como una evaluación objetiva, aun cuando esa expresión sea de uso común; todas las evaluaciones han sido formuladas por alguien desde unos criterios, unos enfoques y una visión, que necesariamente afecta a las evaluaciones que se hagan; hay que estar atento a contrarrestar el sesgo para que el diseño de la evaluación no perjudique a nadie en principio.

Por último, el principio de la flexibilidad supone poder hacer variaciones. Las evaluaciones son flexibles cuando se adaptan satisfactoriamente a una variedad de modalidades de formación y a las diferentes condiciones y necesidades de las comunidades educativas. Con mucha frecuencia esta es la queja que, en mi experiencia, más se da entre profesores, rectores y, en general, en las comunidades educativas, que manifiestan inconformidad con qué tanto la evaluación se adapta a las necesidades específicas y, en la medida en que eso no ocurre, hasta qué punto tienen ellos los recursos o el acompañamiento o el apoyo para hacer esa adaptación. Puede ser que tengamos una evaluación estandarizada, y que necesitemos tenerla por muchas razones, pero lo que necesitamos es poder tomar esa información, analizarla e interpretarla en relación con nuestro contexto. De nada nos sirve que nos digan usted es el 300 entre 500, eso no nos dice nada; sin embargo, si se me da una información con la que poder sentarme con otros compañeros o colegas, y discutir qué es lo que esa información nos está diciendo y su pertinencia o no para nuestro contexto, si nos permite o no tomar decisiones de mejora para nuestra institución, entonces, a partir de ese diálogo, es posible tomar decisiones sobre el currículo, sobre los programas, sobre los profesores, sobre las prácticas, etcétera.

Creo que del cumplimiento de estos principios depende que la evaluación sea válida como evaluación de la calidad educativa y de que cumpla su función como evaluación para el mejoramiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. In E. Whitmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation*. New Directions for Evaluation (Vol. 80, pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jornet, J. M., González Such, J., & Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. *Reflexiones metodológicas*. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa
- López, A. (2014) La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones. Bogotá. Ed. Magisterio Montoya, J. & Escallón, E. (2013). *Calidad de la educación superior: ¿Recursos, actividades o resultados?* En *La educación superior: retos y perspectivas*, 379-417, Ediciones Uniandes, Bogotá.
- Scriven, M. (1991). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Practice*, 12(1), 55-62.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Somekh, B., & Noffke, S. E. (2009). The SAGE handbook of educational action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 1-568.
- Stake, R. E. (1991). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 287-310). Boston: Kluwer-Nijoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.